

Perrotti, Rosana; Ferro, Lila Ana; Kindernecht, Natalia

La enseñanza del contenido "organización de los espacios rural y urbano" en las clases de geografía de escuelas secundarias de los partidos de General Rodríguez y Luján, Buenos Aires

XXI Jornadas de Geografía de la UNLP

9 al 11 de octubre de 2019

Perrotti, R.; Ferro, L.; Kindernecht, N. (2019). La enseñanza del contenido "organización de los espacios rural y urbano" en las clases de geografía de escuelas secundarias de los partidos de General Rodríguez y Luján, Buenos Aires. XXI Jornadas de Geografía de la UNLP, 9 al 11 de octubre de 2019, Ensenada, Argentina. Construyendo una Geografía Crítica y Transformadora: En defensa de la Ciencia y la Universidad Pública. EN: [Actas]. Ensenada : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13623/ev.13623.pdf

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

LA ENSEÑANZA DEL CONTENIDO “ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS RURAL Y URBANO” EN CLASES DE GEOGRAFÍA DE ESCUELAS SECUNDARIAS DE LOS PARTIDOS DE GENERAL RODRÍGUEZ Y LUJÁN, BUENOS AIRES

**Mg. Rosana Perrotti
Lic. Lila Ana Ferro
Lic. Natalia Alejandra Kindernecht**

**Universidad Nacional de Luján
rosana.perrotti@gmail.com**

RESUMEN

El proyecto de investigación “La enseñanza del contenido “organización de los espacios rural y urbano” en clases de Geografía de escuelas secundarias de los partidos de General Rodríguez y Luján, Buenos Aires “¹ se propone: caracterizar las prácticas de enseñanza del contenido curricular “organización de los espacios rural y urbano” en escuelas situadas en la interfase rural-urbana de los partidos de Luján y de Gral. Rodríguez; identificar si favorecen o no la comprensión crítica de l@s estudiantes sobre los modos de habitar estos territorios; favorecer la actualización de l@s docentes en conocimientos geográficos relativos a dicha interfase y la construcción y seguimiento de propuestas para enseñarlos. L@s docentes convocad@s son graduad@s de la Unlu que trabajan en escuelas de los partidos citados. La metodología de investigación que se utiliza es cualitativa, de corte etnográfico y se desarrolla en el contexto del taller de educador@s donde, colaborativamente con l@s investigadoras, se realizan: análisis de narraciones de l@s participantes sobre la enseñanza de los contenidos geográficos mencionados; actualización de contenidos geográficos producida por equipos de investigación de la Unlu; producción y desarrollo de secuencias y materiales didácticos. De los análisis resultantes se obtendrán orientaciones para enseñar el contenido geográfico en cuestión, de modo de facilitar que l@s jóvenes que habitan espacios de interfase construyan conocimientos para participar críticamente en sus transformaciones socioterritoriales.

Palabras clave: TALLER DE EDUCADOR@S, ENSEÑANZA, ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS RURAL Y URBANO.

¹Radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján bajo DISPCE-ELUJ 89/19

PROBLEMA DE INVESTIGACION

La Geografía como disciplina científica ha experimentado durante el siglo XX una profunda transformación de su objeto de estudio al reconocer los importantes cambios sociales a nivel mundial que crearon una nueva organización del espacio. Dentro de las nuevas perspectivas, están las que consideran al espacio como un producto social. Desde los aportes de las Geografías Radical y Humanista, que surgen entre 1960 y 1970, la Geografía ya no consiste solamente en la descripción de los hechos que tienen lugar en el espacio, sino en la explicación de ese espacio como resultado de la interacción de la sociedad con el medio físico.

Este cambio epistemológico define nuevos problemas que orientan la investigación geográfica: las desigualdades sociales, el subdesarrollo, los desequilibrios territoriales, los problemas medioambientales, los conflictos internacionales, las relaciones geopolíticas, el crecimiento y los movimientos de población, la ordenación del territorio y su relación con los conflictos de intereses entre diversos grupos sociales, etc. (Trigo y Perrotti, 2000). Con el avance de la producción geográfica en el siglo XXI, a este conjunto se suman la geografía cultural, de género y otras.

Esta variedad de problemas integra la selección de contenidos curriculares de la Geografía, desde el establecimiento de los Contenidos Básicos Comunes (CBC, en adelante) en el contexto de la reforma educativa comenzada en 1994 y se ha sostenido y ampliado en los sucesivos documentos curriculares hasta el vigente en la Provincia de Buenos Aires donde centraremos esta investigación..

De ese conjunto de problemas geográficos, nos interesa focalizar en la temática de la configuración de los espacios rural y urbano, teniendo en cuenta que la sede central de la Universidad Nacional de Luján (UNLu, en adelante) se encuentra en un territorio con dinámicas propias de la interfase rural- urbana. Allí también está radicado el equipo de investigación que estudia las dinámicas de la interfase rural-urbana²

Estos espacios presentan una configuración territorial compleja producto de la expansión del capital agropecuario e inmobiliario. De este modo en partidos como Luján y General Rodríguez se enfrentan por un lado, el proceso de agriculturización que implica el avance de la producción de “comodities” desde la zona núcleo sobre espacios perimetropolitanos; por otro, el avance de la urbanización proveniente de la expansión del Gran Buenos Aires hacia la zona núcleo.

² Proyectos “Dinámicas y conflictos entre el campo y la ciudad en partidos del norte de la provincia de Buenos Aires”, (2014-2015. Disp. CDCS 212/14) “Productores agropecuarios en el partido de Luján. Caracterización actual y evolución” (2015-2016) (Disp. CDCS 1100/17), ambos radicados en el Departamento de Ciencias Sociales de la UNLu y dirigidos por la Mg. Fernanda González Maraschio.

La composición de esas tierras es heterogénea y dinámica generándose nuevas formas de habitarlas, especulación inmobiliaria, crecimiento de actividades (formales e informales) y nuevas tensiones y conflictos. (González Maraschio y otros, 2016).

Como ya señalamos, los Diseños Curriculares para la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires han cambiado el paradigma en cuanto al estudio del espacio y al enfoque didáctico. Pero ese cambio no se acompañó, mayoritariamente, de prácticas de enseñanza que permitieran desarrollar esos contenidos; prevaleciendo el tratamiento de este espacio en forma dicotómica. Por lo tanto la enseñanza de la interfase rural urbana se realiza, generalmente, de modo descontextualizado, fragmentado y con poca significatividad para los estudiantes. En menor medida, también se desarrollan prácticas de enseñanza que intentan revertir ese tratamiento. Consideramos que la investigación didáctica debe dar cuenta de unas y otras y relevar, en todos los casos, las razones con las que justifican tales prácticas quienes las llevan adelante.

A partir de estas consideraciones, formulamos preguntas en las cuales se desagrega el problema: a) ¿Cómo enseñan l@s docentes de Geografía que dan clases en escuelas localizadas en la interfase rural urbana, el contenido “la organización de los espacios rural y urbano”? Consideran las dinámicas propias de la interfase rural urbana? b) ¿Qué conocimientos poseen l@s docentes de Geografía sobre la interfase rural – urbana? c) ¿Qué propuestas didácticas podrían elaborarse a partir de la recontextualización del contenido “la organización de los espacios rural y urbano” en las escuelas secundarias situadas en la interfase rural- urbana? d) ¿Qué transformaciones se evidencian a partir del desarrollo de las propuestas didácticas implementadas?

Resumidamente, los objetivos de este proyecto son: a) Caracterizar las prácticas de enseñanza del contenido “organización de los espacios rural y urbano” en las escuelas situadas en la interfase rural-urbana de los partidos de Luján y Gral. Rodríguez. b) Reflexionar acerca de la importancia de recontextualizar la enseñanza de estos contenidos en las escuelas situadas en la interfase rural- urbanac) Favorecer la actualización de l@s docentes en los conocimientos geográficos relativos a la interfase rural- urbana, producidos en proyectos de investigación de la UNLu ³ d) Construir propuestas didácticas en forma colaborativa con l@s docentes participantes; e) Realizar un seguimiento de su desarrollo

FUNDAMENTACIÓN

El enfoque problematizador de la enseñanza de la Geografía propone la formación de un sujeto político al cual se asume no neutral y comprometido con la transformación de la realidad social. Álvarez (2016, 12) sostiene que el diseño curricular definido para Geografía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires está en consonancia con tal posicionamiento y afirma que el curriculum es visto “como herramienta de la política educativa que tiene un valor estratégico

³ Ibidem Nota 2

y específico”.

Frente al cambio de época al que asistimos, reafirmamos el valor de las políticas educativas y la resignificación que l@s docentes hacen de las mismas. Por ello, para garantizar a l@s estudiantes el acceso democrático al conocimiento y al ejercicio de una ciudadanía plena, consideramos necesario analizar y construir junto a l@s docentes, propuestas de enseñanza de la geografía que favorezcan la formación de estudiantes crític@s capaces de transformar el espacio geográfico en el que viven.

Partimos de la premisa que l@s docentes con su trabajo generan conocimiento a partir de sus prácticas y, al mismo tiempo, que tales producciones no siempre son legitimadas como conocimiento por l@s propi@s educadores ni presentan una sistematización suficientemente clara que permita comunicarlas y evaluarlas objetivamente. Por nuestra parte, el compromiso que asumimos como docentes investigadoras de la universidad pública es acercar el conocimiento producido en el ámbito académico y al mismo tiempo colaborar en la sistematización del elaborado por l@s profesores en las aulas de la escuela secundaria. Al respecto, nos llama la atención que la investigación de la enseñanza da cuenta especialmente de las prácticas menos interesantes didácticamente y desactualizadas desde la perspectiva del conocimiento geográfico (ver antecedentes) tal vez por ser más frecuentes y probablemente también por las metodologías utilizadas en la investigación para relevarlas.

Desde el punto de vista de la formación permanente de l@s docentes en ejercicio, Daneli y Gutiérrez plantean que *“Para profundizar la inclusión escolar no alcanza con proveer de recursos a las escuelas, ni generar propuestas masivas de capacitación. Es necesario, además, disminuir la soledad en la que los docentes construyen sus decisiones didácticas, pues en la actualidad, las prácticas de exclusión no se mantienen tanto por una posición poco democrática de las escuelas y sus profesores, como por los efectos que genera la ausencia de dispositivos de escucha, diálogo y construcción colectiva de propuestas de enseñanza alternativas. Tal vez sea la generación de este tipo de dispositivos los que posibiliten mediar en la distancia actualmente existente entre políticas educativas y las decisiones y acciones que se generan en la escuela”* (2014: 81)

En este sentido nos proponemos trabajar junto con l@s docentes tomando como objeto sus propias prácticas para caracterizarlas, identificar si problematizan los contenidos a enseñar, cómo lo hacen, qué facilitadores y qué dificultades encuentran en la implementación y enriquecerlas a partir de los aportes de los conocimientos didácticos y geográficos actualizados. Para concretar estos propósitos, trabajamos con talleres de educadores enmarcados en procesos de investigación acción participativa.

ANTECEDENTES:

Como antecedentes de nuestro proyecto relevamos las investigaciones de Krichesky, G (2014) y Alterman y Coria (2014) referidas a los procesos de inclusión/exclusión del

conocimiento producidos en las aulas de la escuela secundaria obligatoria. También relevamos investigaciones de la didáctica específica de la Geografía de D'Angelo y Lossio (2008), Perrotti (2007) y Álvarez (2016) y registros de l@s cursantes del Profesorado en Geografía de la UNLu que nos permiten caracterizar las clases de geografía desarrolladas en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.

Krichevsky, G. (2014) en su tesis de doctorado investiga los modos en que la escuela secundaria -y en especial la que recibe a jóvenes de sectores populares de la provincia de Buenos Aires- incluye y también excluye a l@s jóvenes de los procesos de escolarización. Manifiesta que los procesos de inclusión/exclusión escolar son multidimensionales y pluricausales y que el origen selectivo del nivel secundario sigue operando de alguna manera en contra del cumplimiento del derecho a la educación, excluyendo a l@s estudiantes del conocimiento básico que debería brindar. Para ello, centra su análisis en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en clases de distintas materias.

Alterman y Coria (2014) compilan investigaciones enmarcadas en un proyecto que dirigieron entre 2003 y 2011. Estudian la relación entre la transmisión de saberes, sentidos y condiciones de la escolarización en escuelas primarias y secundarias y se proponen identificar las problemáticas emergentes. Los resultados de la investigación les permitieron comprender que *“en las escuelas estudiadas, los procesos de transmisión fueron impactados por problemáticas que interpretamos como indicios de crisis de autoridad. Estos indicios advierten sobre la necesidad de interrogar los dispositivos específicos de transmisión que se despliegan en instancias donde pareciera no ser suficiente aludir a la pérdida de sentido de los saberes escolares como principio de explicación.* (Alterman y Coria, 2014: 20)

En el marco del proyecto de investigación mencionado más arriba, Danieli y Gutiérrez (2014) expresan que gran parte de la dinámica institucional resistente a los procesos de inclusión escolar se producen en las horas de clase en el aula, ya que son el lugar y el tiempo donde se concentran el “estar en la escuela” de los alumnos. Caracterizan cómo se configura la experiencia escolar de los alumnos y la posible incidencia que ello tiene en la manera de significar su sentido, a partir de observaciones de clases y tomando en consideración las categorías analíticas de tiempo escolar y estrategias de intervención docente. Observan una reducción del tiempo en la escuela que va profundizando los efectos de las trayectorias escolares discontinuas, debido a situaciones como: inasistencias y ausentismo docentes u otras que se dan dentro de la clase pero interrumpen el tiempo real de trabajo con los contenidos. En fin, interrupciones en el tiempo escolar que desestructuran la propuesta didáctica y, según el caso, desplazan la atención del trabajo con el conocimiento, tanto en los alumnos como en los profesores mismos pudiendo operar como obstáculos de la enseñanza.

En el contexto de la investigación dirigida por Alterman y Coria (2014), Falconi y Beltrán (2014) destacan condiciones sociopedagógicas que habilitan u obstaculizan la transmisión y

apropiación de los saberes escolares. Para eso describen algunos sentidos de la experiencia escolar vinculados con la distancia y la tensión de las posiciones en el campo social que se ponen en juego en el aula.

D'Angelo y Lossio (2008) desarrollan una investigación en la cual intentan comprender cómo las transformaciones recientes en el espacio rural y en los estudios de Geografía Rural han influido en las propuestas de enseñanza en la escuela media en la provincia de Santa Fe. Llegan a las siguientes conclusiones: *“Sobresale la escasa presencia de nuevas conceptualizaciones ligadas a los marcos teóricos-metodológicos que han incorporado muchas investigaciones sobre la temática y a las transformaciones ocurridas en las últimas décadas en los espacios rurales. Se destaca un predominio de abordajes didácticos relacionados con las actividades económicas, casi exclusivamente primarias, aunque también se pueden señalar como presentes aquellos relacionados con la población rural o a las problemáticas ambientales. Lo rural suele aparecer con un escaso desarrollo en comparación con otros contenidos, notándose una marcada diferencia frente a la temática urbana, que siempre se destaca por su mayor presencia. Las propuestas didácticas que se construyen desde conceptualizaciones y enfoques teóricos-metodológicos más tradicionales, así como aquellas otras que dan escaso desarrollo a la temática, pueden llevar a que los alumnos no posean las herramientas necesarias para la comprensión de los procesos de transformación actual de los espacios rurales”* (D'Angelo y Lossio, 2008: 133)

Perrotti (2007) construye la descripción de las clases a partir de los registros de observaciones realizadas durante 2006 por estudiantes del Profesorado de Geografía de la UNLu. Caracteriza las actividades como largas, generalmente basadas en cuestionarios resueltos en varias clases de 80' o 120' durante las cuales, muchas veces, los profesores corrigen pruebas o toman lecciones orales. Estos cuestionarios demandan que los alumnos copien o resuman de algún libro o fotocopia (muchas veces sin identificación de autores o fuentes). La copia es textual y los alumnos se muestran muy dependientes de los profesores para saber que “entra” en cada respuesta. En algunos casos, las guías buscan algún grado de elaboración, pero tienen pocas orientaciones acerca de qué se espera que los alumnos hagan. Mayormente, por falta de materiales didácticos, el trabajo es grupal: un alumno dicta, los demás copian. Hay poca discusión. Si bien algunos profesores circulan por los grupos y supervisan la tarea, parecería que los que más preguntan más aprenden, porque no se generaliza la inquietud al grupo clase. Las puestas en común, generalmente, son correcciones y no se guía la reflexión de los alumnos para que reelaboren los conocimientos trabajados. Cuando el profesor expone pueden pasar dos cosas: 1) que sus exposiciones sean extensas y sin recurrir a los aportes de los alumnos, lo que hace que éstos estén atentos solo unos pocos minutos; o 2) que el profesor utilice preguntas de control que los alumnos responden con pocas palabras, a veces inconexas, con ideas incompletas y que no sean invitados a reflexionar sobre los conceptos expresados o a completar sus ideas de forma coherente. Algunos docentes utilizan mapas y otras representaciones del espacio y cuadros estadísticos, pero, mayormente, no

estimulan a los alumnos para aprovechar toda la información que estos materiales pueden brindar. Los alumnos, en general, se muestran aburridos, distraídos, juegan entre ellos, con sus celulares, no se escuchan cuando se producen las puestas en común. La autora agrega también que algunas actividades parecen comprometer más a los alumnos en clase, por ejemplo: los análisis guiados y en grupo clase de programas de TV o videos vistos en conjunto

A partir del trabajo de campo que l@s estudiantes de la asignatura “Problemáticas socioeducativas de la enseñanza de la Geografía” del Profesorado en Geografía (UNLu) desde el año 2011 hasta la actualidad, se continúan relevando datos semejantes a los ya planteados, identificando además otras situaciones que perfilan un panorama más complejo, entre ellas suspensiones de clase por problemas de infraestructura.

Por otra parte, poniendo énfasis en la enseñanza del contenido disciplinar, Álvarez (2016) sostiene que en las clases de Geografía se observa la preeminencia de contenidos escolares de carácter físico-natural por sobre los de carácter social, o bien, el desarrollo de ambos en distintos momentos del año, generando un tratamiento fragmentado y aislado. También circula la idea de sociedad— como un “todo” indiferenciado, —ajerárquico— sin tomar en cuenta necesidades, intereses y proyectos de sociedad que pueden ser socialmente contradictorios así como la débil identificación del rol del Estado. El análisis de los espacios geográficos que se plantea es a una única escala (muchas veces excluyente de otras) y sin vinculación de las dimensiones políticas, económicas, culturales entre ellas, así como de los aspectos ambientales y geopolíticos que están presentes en la naturaleza de las problemáticas territoriales y/o ambientales actuales;. La utilización de los mapas se limita a la mera localización y se presenta como representación objetiva del espacio, sin comprenderlos además, como una producción de sentido o un recurso de la cultura visual que es de potente atractivo en l@s jóvenes. Hay escasa presencia de oportunidades de lectura y escritura específicas de la geografía. Respecto a l@s sujet@s sociales, Álvarez (2016) menciona la falta de diferentes puntos de vista provenientes de disímiles sujet@s que participan de la producción de las problemáticas bajo estudio; la ausencia de reconocimiento de la significatividad de la sociedad civil (por ejemplo, a través de los movimientos sociales de base territorial), y visiones estereotipadas acerca de aquellos que son socioculturalmente diferentes (cuestiones de género, etnia, migrantes) o desiguales en términos socio-económicos (diferentes tipos de pobreza).

MARCO TEORICO

Bajo este apartado abordaremos conceptos teóricos referidos a: 1) el conocimiento geográfico disciplinar relativo al objeto de esta investigación: la interfase rural urbana; 2) la escuela secundaria, la expansión de la obligatoriedad escolar y las políticas de inclusión educativa y 3) la Didáctica de la Geografía y la Pedagogía de la Problematicación.

El conocimiento geográfico disciplinar: la interfase rural urbana

La visión dual de lo urbano y lo rural predomina en las propuestas didácticas que llevan

adelante l@s docentes de Geografía en el nivel secundario. Lo rural se asocia al predominio de explotaciones agropecuarias y a población dispersa; lo urbano, en cambio, se asocia a actividades secundarias y terciarias y a la concentración de la población. Sin embargo, los ámbitos rurales son espacios multifuncionales, cuya dinámica de organización del territorio es influenciada por nuevas formas de vida, nuevos hábitos de consumo, adelantos en las comunicaciones, nuevas formas de movilidad de la población y mejoras de infraestructura vial. También se encuentran nuevas actividades económicas, como espacios vacacionales o de disfrute de tiempo libre que revalorizan el espacio rural (González Maraschio, 2011).

Tal como ya se mencionó, los espacios de la interfase rural-urbana presentan una configuración territorial compleja producto de la expansión del capital agropecuario e inmobiliario (González Maraschio et al 2016). De este modo en partidos como Luján y General Rodríguez se enfrentan por un lado, el proceso de agriculturización que implica el avance de la producción de “comodities” desde la zona núcleo sobre espacios perimetropolitanos y por otro, el avance de la urbanización proveniente de la expansión del Gran Buenos Aires hacia la zona núcleo. Los procesos de rururbanización transforman el espacio rural, generando tensiones entre las funciones tradicionales y en las nuevas (García Ramón y otros, 1995)

Se caracteriza a la interfase rural urbana como aquellos territorios que se muestran como *“estructuras amosaicadas cuya composición social es heterogénea y dinámica, fruto de la especulación con tierras, los cambios de uso del suelo hacia actividades de mayor productividad y el crecimiento de las actividades informales”* (González Maraschio y otros, 2016: 1209).

En ese espacio se dan conflictos territoriales particulares, entre ellos los ambientales abordados en el marco del proyecto de investigación “Dinámicas y conflictos entre el campo y la ciudad en partidos del norte de la provincia de Buenos Aires”⁴ donde se encuentra por ejemplo el uso de agrotóxicos en Luján, producto de los procesos de sojización, agriculturización y destambización propios de la zona núcleo de la agricultura y el avance de la urbanización del AMBA.

La escuela secundaria, la expansión de la obligatoriedad escolar y las políticas de inclusión educativa

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 (en adelante LEN) se extendió la obligatoriedad escolar hasta la finalización de los estudios secundarios. En consonancia con tal ley, la Ley Provincial 13.688 implementó una nueva estructura para la Escuela Secundaria. Los primeros tres años, Educación Secundaria Básica, y luego tres años más de Educación Secundaria Superior Orientada. La caja curricular, en esta estructura, quedó dividida entre las Ciencias Sociales en el primer año (una carga horaria de 4hs módulos semanales) y a partir del segundo año

⁴ Proyecto “Dinámicas y conflictos entre el campo y la ciudad en partidos del norte de la provincia de Buenos Aires”, radicado en el Departamento de Ciencias Sociales y dirigido por Fernanda González Maraschio (Cartera 2014-15 DISP-CD CS 212/14)

en Historia y Geografía (2hs módulos semanales cada una) hasta quinto año y hasta sexto, en la orientación de Ciencias Sociales.

Estas políticas y transformaciones del formato escolar se sostienen en el concepto de “inclusión educativa” que entiende la educación como obligación del Estado y como derecho de l@s jóvenes a participar de los procesos de transmisión de la cultura y de la democracia, accediendo, permaneciendo, aprendiendo y terminando el nivel secundario. Establecer como obligatoria la escuela secundaria supone derechos y responsabilidades para l@s diferentes actores sociales: para el Estado que debe concretar las condiciones para que todos estén y aprendan en la escuela; para las familias que deben asumir que este es un lugar a ser ocupado por tod@s l@s jóvenes y para l@s docentes quienes tienen que plasmar en la enseñanza los fines establecidos para este nivel del sistema (Bracchi, 2014). *“Este mandato jurídico, político y pedagógico de inclusión de los estudiantes generó la necesidad de orientar las políticas educativas del nivel al despliegue de propuestas institucionales para el acceso y acompañamiento de las trayectorias y recorridos educativos en la escuela”* (Bracchi, 2014: 11).

La escuela secundaria incluyente rompe con su sello de origen selectivo en la medida en que se moviliza a partir de un mandato democratizador, desplegando más y mejores estrategias” (Bracchi, 2014: 12) Estrategias guiadas por principios entre los que se destacan: el reconocimiento de la diversidad cultural y la pertenencia sociocultural de l@s jóvenes como potencia y no como déficit; la centralidad del acto pedagógico, generando condiciones que consoliden el habitar la escuela enseñando y aprendiendo, entenderla como el lugar de l@s estudiantes, sujet@s de diversidad, afecta directamente a la concepción y producción pedagógica y didáctica; el tercer principio a destacar es concebir distintos modos de ir a la secundaria, creando otras propuestas de escolarización sin resignar la especificidad escolar de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Bracchi, 2014).

La organización “fragmentada” de las disciplinas, del puesto de trabajo docente, de los horarios y del agrupamiento de los estudiantes está presente desde los orígenes de la escuela secundaria. Las improntas del positivismo en relación al conocimiento científico y del taylorismo-fordismo respecto de la organización del proceso de trabajo son evidentes en la manera de organizar la dinámica escolar. La fragmentación se hace visible en aspectos como: los conocimientos encapsulados y divididos en materias y la consecuente organización del trabajo docente a cargo de asignaturas, disociación entre teoría y práctica, una organización escolar basada en grupos fijos de estudiantes (Vázquez e Indart, 2013: 46)

La obligatoriedad de la escuela secundaria, acompañada por políticas sociales como el Decreto 1602/09, Asignación Universal por Hijo (AUH en adelante) puso en tensión, más que otras medidas, el rasgo selectivo excluyente hegemónico, produciendo resignificaciones sobre el sentido y la función social de la escuela secundaria. Así como la presencia de jóvenes de las clases

populares, junto a cambios de época que sobrevaloran “lo inmediato”, “lo presente”, “lo joven”, (Santoré, 2011) también puso en cuestión otro rasgo hegemónico de la educación secundaria: el autoritarismo, cuyos dispositivos se mostraron cada vez menos eficaces para construir normas que permitieran un funcionamiento más inclusivo y democrático.

Ahora bien, este contexto de ampliación del derecho a la educación genera tanto tendencias regresivas que se le oponen y que son coherentes con los rasgos hegemónicos ya mencionados; como experiencias llevadas adelante por numerosos sectores comprometidos con la educación pública que lo asumen como una oportunidad para proponer y concretar políticas que, por el contrario, busquen transformar aquellos rasgos. Desarrollaremos ambas a continuación.

Las tendencias conservadoras generan nuevos mecanismos de exclusión, caracterizados por distintos autores. *“Expresado en el concepto “inclusión excluyente”, la investigación educativa en la región alerta sobre el conjunto de dimensiones propias de la discriminación en contextos de masificación escolar, que producen procesos de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas”*⁵ (Gluz, 2016: 32) La autora define este concepto desde los aportes de Gentili (2009) y Tenti Fanfani (2007). Desde ese marco, la “exclusión incluyente” *se trata de: ...un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de las dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas* (2009: 33).⁶

Por su parte, Terigi se refiere a las formas excluyentes desde una perspectiva centrada en la enseñanza porque sostiene: *“[Hay] desarrollos pedagógicos y didácticos más que centenarios en nuestro sistema escolar que están montados sobre una serie de supuestos que [...] son problemáticos a la hora de dar respuestas a las situaciones de exclusión escolar”* (2010:2). Un primer supuesto se refiere a la idea de un aprendizaje monocrónico es decir, el funcionamiento escolar y aun el saber pedagógico y el didáctico están estructurados sobre la idea que para lograr aprendizajes equivalentes se requieren enseñanzas similares. Otro supuesto sostiene que hay una trayectoria encauzada, ordenada que recorren los estudiantes a lo largo de su escolaridad, cuando las estadísticas y los estudios cualitativos muestran, claramente, que los estudiantes atraviesan una serie de avatares que, muchas veces, no les permite completar sus estudios en los tiempos previstos por ese recorrido teórico. Un tercer supuesto lleva a considerar el vínculo del estudiante con la escuela como una relación de cierta intensidad que lo llevará a permanecer allí, hacer las tareas, llevar los materiales, no faltar etc. Desnaturalizar estos supuestos permite identificar los riesgos que

⁵ Negrita del original

⁶ Gentili, P. (2009) “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)”, en Revista Iberoamericana de Educación-OEI, Nro.49. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie49a01.htm> (consulta:01/16) (Cita de la autora)

conllevarlos. En cuanto a las relaciones de baja intensidad con la escuela que se traducen en ausencias reiteradas, desconocimiento de los temas tratados, presentación sin los materiales o las tareas, Terigi sostiene que “[n]osotros tenemos dificultades para vincularnos con los estudiantes que desarrollan con la escuela este tipo de relaciones [...] Muchos de nuestros supuestos sobre el aprendizaje descansan en la idea de la presencia cotidiana y la preocupación por las tareas escolares, y no sabemos muy bien qué hacer frente a estos llamados “nuevos públicos”, que desarrollan estas relaciones tan diferentes con la escolaridad” (Terigi, 2010:11).

Luego de plantear estos riesgos la autora recupera de las experiencias desarrolladas por docentes, de la investigación pedagógica y didáctica, en especial, y de las políticas implementadas varias alternativas que propone seguir trabajando. .

La Didáctica de la Geografía y la Pedagogía de la problematización.

Entendemos a la Didáctica de la Geografía como un cuerpo de conocimientos acerca de las prácticas situadas de la enseñanza de la Geografía. Dicho cuerpo es producto de la incorporación y reelaboración de saberes provenientes de distintos campos teóricos (Geografía, Didáctica General, Didácticas Específicas, Antropología, Sociología, Pedagogía, Psicología, Teorías de aprendizaje, Teorías del conocimiento y otras Ciencias Sociales y de la Educación) y de las mismas prácticas de enseñanza producidas por l@s profesor@s. Esta disciplina tiene por objetivo describir, interpretar, analizar y explicar las prácticas de enseñanza de la Geografía y producir orientaciones para su transformación. Su finalidad es favorecer la reflexión por parte de docentes, estudiantes e investigadores acerca de cómo está construido el espacio social, cómo actúan en él l@s actores sociales y cuáles son sus intencionalidades y las posibles maneras de intervención para su transformación. Comprender la complejidad de estos procesos, permitiría orientar las prácticas de la enseñanza de la Geografía para la formación de ciudadan@s democrátic@s y transformadores

Concebimos a la enseñanza como una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de acción que rijan y se realicen a lo largo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Consideramos a l@s profesor@s como trabajador@s del conocimiento que reflexionan críticamente sobre sus prácticas docentes cotidianas para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como de los contextos en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

Desde nuestra perspectiva crítica nos interesa revalorizar las prácticas docentes como fuente de identificación de problemas y de reflexión en la acción, para su transformación emancipadora. Las prácticas de la enseñanza están caracterizadas por la inmediatez y están atravesadas y condicionadas por múltiples dimensiones: contexto histórico-social, institucional; lo psicológico; el contenido disciplinar, que incluye los aspectos epistemológicos de la Ciencia. La complejidad que atraviesa las prácticas de la enseñanza les confiere carácter plural: transcurren en

contextos áulicos, institucionales y sociales diversos; l@s sujet@s que las protagonizan portan historias diferentes; tiene que ver con procesos de transmisión y apropiación de contenidos culturales seleccionados como valiosos en un curriculum producido en una cultura dada. Entonces, las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales, plantean contradicciones y conflictos que sólo pueden entenderse enmarcadas en su contexto cultural y social. Al mismo tiempo, están atravesadas por la singularidad que le imprime cada docente con su historia, su estilo y sus macro y microdecisiones.

En las prácticas de la enseñanza, el/la docente, desde su singularidad, construye conocimiento metodológico al resignificar la articulación entre los contenidos disciplinares y los procesos cognitivos. Esta articulación dialéctica entre forma y contenido se da en una situación concreta y contextualizada y varía según el estilo y la formación del/ de la docente. Ese estilo está fuertemente impregnado de adscripciones teóricas, que influyen en las decisiones sobre lo que es o no negociable, ante la inmediatez en que se desarrollan las prácticas. Por eso puede tener resoluciones diferentes, lo que le confiere un carácter relativo a lo metodológico. (Edelstein y Coria, 1995)

La pedagogía problematizadora o crítica, cuyo autor más relevante es Freire, toma las experiencias, tanto de l@s estudiantes como del/ de la profesor@ y, a través del diálogo y la negociación de conocimientos las reconoce como problemáticas. Freire la denomina “pedagogía que plantea problemas” porque permite e incluso estimula que l@s student@s y profesor@s se enfrenten juntos a los problemas reales de su existencia y de sus relaciones y tomen conciencia de su propia opresión. Esta postura propone un proceso de discernimiento entre lo natural y lo cultural. Uno de los modos en que opera la opresión ideológica consiste en hacer que lo cultural aparezca como natural. Reconociendo la naturaleza problemática de la existencia, es posible tratar cuestiones relativas a las causas radicales de los aspectos problemáticos de la vida y estudiar las posibilidades de cambio. En el nivel de la práctica, tanto profesor@s como student@s se implican en una acción que trata de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos. Esto supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción.

Si l@s sujet@s que aprenden reconstruye sus propios conocimientos y prácticas cotidianas en diálogo con los conocimientos de tipo científico que le presentan l@s docentes, se hace necesario poner a l@s estudiantes en contacto con los modos de pensamiento del geógrafo. Una metodología didáctica que tenga en cuenta la identificación de problemas, el planteamiento de preguntas, la formulación de hipótesis, el tratamiento crítico de las fuentes y por tanto, que considere vital la acción de l@s sujet@s que aprenden, su propia construcción del conocimiento, no puede dejar de estar inspirada en esa forma de hacer Geografía. Es deseable que l@s student@s comprendan y expliquen los procesos geográficos en lugar de recitar datos, que piensen su presente, su propia realidad social y construyan los instrumentos necesarios para actuar

en ella y posibilitar su transformación.

Una de las preocupaciones de l@s docentes, es el interés por traer a las aulas “el mundo real”. El trabajo con “problemas reales”, “problemas sociales”, “problemas sociales relevantes”, “problemas de la vida cotidiana”, sería una de las formas posibles de abordar el desinterés de los alumnos y la falta de significatividad de la materia, hasta para l@s mism@s profesores (...) pero esta modalidad de trabajo implica riesgos. El más importante de todos es la banalización o vaciamiento de contenidos, o sea caer en una “reflexión empírica o intercambio de perspectivas individuales sobre los problemas” que vacían notablemente el poder formativo, al no asegurar el trabajo sistemático sobre los contenidos teóricos.

De lo que se trata, entonces, es de redefinir desde lo disciplinar los problemas sociales relevantes. Esto implica desde una perspectiva crítica, como la que suscribimos, una coherencia con una determinada concepción de la Geografía, aquella que reconoce conflictos y problemas en el espacio geográfico y cuya finalidad de enseñanza es generar actitudes de comprensión y acción transformadora en l@s estudiantes. De esto se desprende que una cuestión esencial a considerar es la del lugar, epistemológicamente hablando, que ocupan en la Geografía aquellos conocimientos que vamos a utilizar para contribuir al esclarecimiento del pensamiento de nuestros alumnos.

El otro aspecto a considerar es el de la problematización didáctica de estas cuestiones, o lo que es lo mismo, convertir estos problemas geográficos en problemas de conocimiento escolar. En 2004, Trigo y Perrotti propusieron orientaciones para el desarrollo de la intervención didáctica problematizadora en la enseñanza de la Geografía. Allí planteaban que la intervención didáctica problematizadora implica planificar unas actividades que pongan en juego trabajar con problemas. La metodología se plasma en una determinada secuencia de actividades. Cuando hablamos de actividades nos referimos tanto a las de los alumnos como a las del docente. El interés fundamental del empleo de la intervención didáctica problematizadora como construcción metodológica (Edelstein y Coria, 1996) es proporcionar un marco referencial para la organización y secuenciación de actividades que facilite y potencie los procesos de construcción del conocimiento en l@s estudiant@s.

METODOLOGIA

El trabajo docente gira en torno al conocimiento. *supone trabajar desde los fundamentos y lógica del área de conocimientos correspondientes a fin de **seleccionar/recortar** aquellos que serán **re-creados** en el aula, incluyendo la construcción de las **estrategias didácticas** que posibiliten **apropiaciones significativas y relacionales de los conocimientos***” (Achilli, 2008: 26)⁷

⁷ Las bastardillas del original fueron cambiados a negrita para respetar la cita.

Ahora bien, este proceso puede implicar distintos modos de relacionarse con el saber⁸: desde una práctica limitada a la mera transmisión de saberes ajenos al docente que no él no ha generado ni se ha apropiado significativamente; hasta una práctica en la cual su especificidad respecto al conocimiento se convierte en objeto de desnaturalización por parte de los protagonistas, proceso que se encuentra en consonancia con el propósito de objetivar la experiencia vivida.

Los criterios, fundamentos y decisiones que sustentan las prácticas de los docentes no siempre están suficientemente explicitados incluso para ellos mismos, de modo que la objetivación permite la reflexividad en los procesos de investigación (Achilli, 2008). Tal explicitación supone la interpretación de los significados que los actores atribuyen a sus prácticas. Y explicitación e interpretación son necesarias para la producción de conocimiento sobre la enseñanza. El enfoque que consideramos consecuente con estas supuestos es la etnografía sustentada, principalmente, en un modo relacional de construir conocimientos.

La misma autora caracteriza al enfoque etnográfico a través de los siguientes ejes clave: En primer lugar, la documentación de lo no documentado, es decir un interés por conocer aquellos aspectos de la vida social que habitualmente no se hacen públicos, que acontecen en el cotidiano como formas rutinarias del quehacer o como singularidades aisladas que al no transformarse en conceptos públicos permanecen desconocidos. En segundo lugar, la importancia del conocimiento local que abarca el saber, las representaciones, los significados, las expectativas e intereses que asumen y producen los sujetos involucrados en las prácticas objeto de análisis. Estos elementos se vuelven parte relevante del conocimiento de determinada cotidianeidad contextualizada, de la cual participan sujetos que reproducen y resisten al mismo tiempo. En tercer lugar, el acceso al conocimiento de la cotidianeidad implica rescatar el trabajo de campo como experiencia prolongada del investigador en un ámbito determinado.

Metodológicamente, estos ejes clave suponen una estrategia interactiva con los sujetos. *“Este espacio interactivo otorga determinadas características al proceso de construcción de conocimientos. [...] Decimos que se produce información sobre la cotidianeidad al modo de “datos convergentes” (C. Geertz, 1994) [...] en la medida en que los sujetos que la producen se hallan implicados unos con otros. Se trata, como dice Geertz, de una “red mutuamente reforzada de concepciones sociales” (Achilli, 2008: 49). Información obtenida en la experiencia de campo que es importante complementar con la derivada de otras fuentes: estadísticas, documentación institucional, archivos históricos, etc (Achilli, 2008: 50).*

Los instrumentos interactivos que emplearemos en esta investigación serán los talleres de educadores y los relatos de clase. También utilizaremos materiales escritos como la documentación institucional disponible y las producciones de los estudiantes.

8 Lo cual también generará distintos vínculos de los estudiantes con los conocimientos

Algunas especificaciones acerca de cada instrumento:

- **Relatos de clase:** *“Los maestros viven en relatos. Los utilizan para contarles a sus alumnos algo de lo que saben. Si los investigadores interactúan con los docentes como oyentes interesados, llegan a conocer el mundo del aula y a saber cómo son los profesores y qué saben. A medida que los investigadores indagan y orientan con sus preguntas, las historias de los maestros se van convirtiendo inevitablemente en una producción conjunta. Este proceso es dinámico. Las experiencias pasadas no se entierran como si fueran tesoros arqueológicos, sino que el pasado es recreado a medida que se dice. A través de este diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, la experiencia se transforma en saber pedagógico sobre los contenidos”* (Gudmundsdottir, 1995: 60). Este párrafo de Gudmundsdottir ayuda a fundamentar el empleo de relatos de los profesores participantes en esta investigación, porque muestra a los relatos tanto como instrumentos que ayudan a la transformación de la enseñanza (al favorecer la interpretación y reflexión sobre las acciones) como de insumos para la investigación.

Los relatos son elaborados por l@s profesor@s participantes y registran clases. Son tomados como registros de campo, por lo tanto, nos preocupa que los mismos respeten al máximo “la textualidad” de los eventos en el contexto.

- **Análisis de materiales escritos:** Se utilizan como complementos a las narrativas de los profesores. *“Lo mejor es considerarlos como instrumentos cuasi- observacionales”* (Woods, 1998: 105). Tomaremos como documentación: los proyectos educativos de las escuelas, de los departamentos correspondientes, las planificaciones elaboradas por cada profesor, los materiales didácticos que utilizan, etc. y como producciones escritas y/o audiovisuales de los estudiantes.
- **Talleres:** Constituyen instancias fundamentales en un proceso participativo de producción de conocimientos y resultan herramientas pertinentes para generar procesos de objetivación de las propias cotidianidades (Achilli, 2008: 45). La autora los considera *“espacios recursivo/dialéctico de construcción de conocimientos teniendo en cuenta el proceso de **interacción** producida por la **coparticipación** entre talleristas y equipo de investigación. Ese proceso de **coinvestigación** conformado por la interacción de conceptos y episodios cotidianos registrados por los propios docentes se funda, en cierta direccionalidad teórica y en un particular diseño metodológico centrado en la recuperación e integración crítica del conjunto de prácticas, representaciones y saberes que los educadores despliegan en el ámbito del taller”* (Achilli, 2008: 60)⁹.

Se conforman como una estrategia de recolección y de análisis al mismo tiempo.

Entendemos al análisis como el proceso a través del cual se avanza en el conocimiento de las situaciones registradas; este se despliega en dos momentos fundamentales:

⁹ Bastardilla del original

Uno simultáneo a la recolección de la información; consiste en un acercamiento preliminar a los materiales recogidos pero imprescindible para identificar y caracterizar las situaciones que se jerarquizan y reformulan en nuevas propuestas acerca de la problemática; las cuales al implementarse hacen avanzar tanto la tarea de enseñar como su indagación en el marco del proyecto. En esta instancia también se incorpora apoyatura conceptual, tanto en forma de bibliografía como de intervenciones del equipo de investigación. Este momento se concreta en los talleres y se pueden elaborar comunicaciones de avances. Desde el marco de la investigación socioeducativa, los procesos que se despliegan en esta etapa permiten la identificación de “núcleos clave” de las prácticas de enseñanza. *“En primer lugar, un “núcleo clave” se constituye en lo que conocemos como un constructo analítico que permite reunir y vincular distintos tipos de datos. Supone la construcción de nexos entre información dispersa y fragmentada en torno a determinada situación socioeducativa clave que, como tal, implica la condensación de otras. “En segundo lugar, [...] esos núcleos claves son jerarquizados en el análisis tanto por razones teóricas [...] como por el hecho de representar, a su vez, lo que denominamos “núcleos problemáticos”. Es decir, núcleos que remiten a situaciones cristalizadas/ rutinizadas a modo de obturadores que limitan el desarrollo integral de prácticas, relaciones y procesos educativos. Obturadores que, por lo general, son implícitos y se configuran con una carga de contradicciones que pueden ser de distintos órdenes [...] De ahí, su carácter problemático y, al mismo tiempo abierto a desestructuraciones”* (Achilli, 2008: 43)

El segundo momento se lleva a cabo una vez finalizada la etapa de recolección. Retoma los análisis preliminares a la luz de la totalidad del material y la confronta con los aportes teóricos. Es el tiempo también de la escritura del documento final. Dejamos abierto para definir oportunamente con el conjunto de las integrantes, si contaremos con su participación en la redacción y, de hacerlo, cómo se llevará adelante; entendemos que esa decisión está relacionada con los alcances del proceso y, por lo tanto, no puede definirse rígida y anticipadamente. Esta investigación prevé tres etapas: una de relevamiento y análisis junto a los docentes de las prácticas con las cuales abordan la enseñanza del tema a tratar; de actualización disciplinar y de diseño de secuencias didácticas que den cuenta de los avances realizados a partir de los análisis y del enriquecimiento disciplinar sobre el tema; la segunda constará en el desarrollo de las secuencias diseñadas y en el análisis de las narraciones escritas de los docentes en los talleres. La tercera etapa consistirá en la redacción del informe final de la investigación.

La muestra es deliberada, las profesoras que intervienen son docentes egresadas de la UNLu que trabajan en instituciones educativas ubicadas en Partidos de la provincia de Buenos Aires con dinámicas propias de la interfase rural –urbana.

El tiempo de trabajo pautado de formación, diseño e implementación de las propuestas

didácticas es de dos años: un año y medio para actualización didáctica y disciplinar, diseño y seguimiento de propuestas didácticas y seis meses para el proceso de análisis y escritura del informe final.

RESULTADOS ESPERADOS.

Dado que esta investigación se realiza a partir del análisis de las prácticas de enseñanza de profesores de Geografía en ejercicio, principalmente en lo concerniente a la actualización disciplinar y didáctica de los mismos, es un aporte a la formación docente permanente. Al mismo tiempo, en el ámbito del proyecto l@s estudiantes de la Licenciatura en Geografía de la UNLu tienen la posibilidad de desarrollar su trabajo final de investigación.

Las propuestas y los materiales didácticos que se produzcan en esta investigación serán un aporte a la enseñanza del contenido “organización de los espacios rural y urbano” en las clases de Geografía y se aspira poder difundirlos en futuras acciones de extensión universitaria¹⁰ a otros profesores de Geografía y/o en publicaciones académicas. También podrían ser utilizados en la formación didáctica de los estudiantes del Profesorado de Geografía de la UNLu.

Es nuestra intención aportar a la construcción de conocimientos teóricos y orientaciones metodológicas que favorezcan la transformación de las prácticas tradicionales de enseñanza de la Geografía.

BIBLIOGRAFÍA.

Abal Medina, M y Di Pietro, S (2013). “Cuando se busca la inclusión sin renunciar a la enseñanza: la experiencia de la escuela de reingreso”. En Vázquez, S. (coord...) (2013) *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*. Ediciones CTERA, Editorial Stella, Buenos Aires.

Achilli, E.L (2000). *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor. Rosario

Alterman, N. y Coria, A (coord.) (2014) *Cuando de enseñar se trata...Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Editorial Brujas. Córdoba.

Álvarez, G. (2016) “Los actuales diseños curriculares de la geografía bonaerense: disputa cultural y geografía social.” En Lorda, M., Prieto, M. (compiladoras) *Didáctica de la Geografía: debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns

Bracchi, C. (2014) *La escuela secundaria: del paradigma de la selección al paradigma de la obligatoriedad: políticas y experiencias de inclusión en la Provincia de Buenos Aires* en *Revista Novedades Educativas* N°283. Buenos Aires.

Danelli, M.E. y Gutiérrez, G. (2014). “Transmisión escolar e inclusión en la escuela secundaria. Un relato de encuentros y desencuentros”. En Alterman, N. y Coria, A (coord.) (2014) *Cuando de*

¹⁰ Cursos de capacitación, asistencia didáctica a instituciones educativas y/o a profesores de Geografía, etc.

enseñar se trata...Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela.

Editorial Brujas. Córdoba

D'Angelo, M.L. y Lossio, O (2008) “¿Qué se enseña en Geografía sobre los espacios rurales en el nivel medio de la provincia de Santa Fe?” [En línea]. Geograficando, 4(4). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revista/pr.3742/pr.3742.pdf

Diseños curriculares de Geografía para la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/disenio_curricular.html

Edelstein, G. (1996) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En Camilloni y otros (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas* Ed. Paidós, Buenos Aires

Falconi, O y Beltrán, M (2014) “La tarea de escolarización: el desarrollo de dispositivos de apoyo estudiantil y los procesos de exclusión socioeducativa en la escuela secundaria”. En Alterman, N. y Coria, A (coord.) (2014) *Cuando de enseñar se trata...Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela.* Editorial Brujas. Córdoba

Freire, P. (1998) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores. México.

Freire, P. (1972) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores. Argentina

Freire, P (1999) *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. Montevideo.

Freire, P (2003) *El grito manso*. Siglo XXI Editores. Argentina

García Ramón, M. D.; Tullas I Pujol, A.; Valdovinos Perdices, N. (1995) *Geografía rural*. Madrid: Síntesis.

González Maraschio, F. y otros (2014-2015) Proyecto de investigación “Dinámicas y conflictos entre el campo y la ciudad en partidos del norte de la provincia de Buenos Aires Departamento de Ciencias Sociales” (Disp. CDCS 212/14) .UNLu

González Maraschio, F. y otros (2016-2017) “Productores agropecuarios en el partido de Luján. Caracterización actual y evolución” Departamento de Ciencias Sociales (Disp. CDCS 1100/17) de la UNLu.

González Maraschio, F., Castro, G., Kindernecht, N., Poplavsky, C., Varela, J. (2016) “Conflictos ambientales en el partido de Luján (PBA). La complejidad ambiental en un espacio rururbano”. En Pérez, G., Higuera, L. (Coord.) *Geografías por venir*. Universidad Nacional del Comahue, Neuquén. ISBN 978-987-604-474-5

González Maraschio, F. (2011) Establecimientos agropecuarios y no agropecuarios en un partido rural cercano al AMBA. En Actas VII Jornadas Interdisciplinarias de estudios agrarios y agroindustriales, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.

Gluz, N. (2016) Políticas y prácticas en torno a la “inclusión escolar” ¿Por qué es tan difícil la democratización escolar? Estación Mandioca de ediciones. Buenos Aires.

Gudmundsdottir, S. (1998) La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la*

investigación. Amorrortu editores. Buenos Aires.

Krichevsky, G. (2014) Reseña de tesis. La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias de barrios populares de la provincia de Buenos Aires, Propuesta Educativa Número 42 – Año 23 – Nov. 2014 – Vol2 – Págs. 101 a 103.

Perrotti, R. (2007) Reflexiones acerca de algunas estrategias para la enseñanza de la Geografía en el nivel medio. En I Congreso de Geografía de Universidades Nacionales “Pensando la Geografía en Red”. Universidad Nacional de Río Cuarto- Córdoba. Formato CD. ISSN: 1851-1007

Santoré, M (2011) La autoridad pedagógica en tiempos de adolescencia cultural. En Santore, M; Maldonado, S; Vázquez, S; y Ojea, M. (2011) Autorizados a enseñar. Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes. Ediciones CTERA. Buenos Aires

Terigi, F. (2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” Conferencia en Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación. Provincia de La Pampa.

Trigo, L. y Perrotti, R. (2000) “Una intervención didáctica problematizadora en la enseñanza de la Geografía” II Congreso Internacional de Educación: “Debates y utopías” Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires

Trigo, L. y Perrotti, R. (2004) Los aportes de la enseñanza de la Geografía la Educación Ambiental en ámbitos escolares: un enfoque a partir del trabajo con problemas. En 2ª Jornadas Ambientales Lujanenses. Municipalidad de Luján. Provincia de Buenos Aires.

Vázquez, S. e Indart, M (2013) Experiencias pedagógicas populares en la escuela secundaria. En Vázquez, S. (coord...) (2013) Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares. Ediciones CTERA, Editorial Stella, Buenos Aires.

Woods, P. (1998) La escuela por dentro. Paidós. Barcelona.